

# Szacunek, dystans, inkluzja

## Paleta interaktywnych ćwiczeń do lekcji etyki (grupa wiekowa 10–14 lat)

Ewa Marsal\*, Takara Dobashi\*\*, Ewa Nowak\*\*\*

### Respect, distance, inclusion

#### Collecting interactive exercises of moral education (10–14 years aged students)

**Abstract:** Authentic feelings like respect and similar moral emotions already start to develop in preverbal infants. However, our schooling systems offer only very few opportunities to train respectful behavior. Marsal, Dobashi, and Nowak introduce four interactive exercises in order to implement them in the moral and democratic education. All exercises are based on Martens' Five Finger Method and on the didactic experiences made by authors in Germany, Japan, and Poland too.

**Keywords:** feeling of respect, social visibility, Five Finger Method, education of moral emotions, strengthening interpersonal relationships

## Część I. SZACUNEK

### Wprowadzenie

Indywidualne poczucie szacunku dla innych, siebie samego, a żywych istot generalnie (ze względu na ich wrażliwość) jest czymś odmiennym niż konwencjonalne formy szacunku

\* Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Deutschland

e-mail: marsal@ph-karlsruhe.de

\*\* University of Hiroshima, Japan

e-mail: dobashi@hiroshima-u.ac.jp

\*\*\* Instytut Filozofii • Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: ewanowak@amu.edu.pl

okazywanego w rytualnych, kulturowo swoistych sposobach zachowania. Kulturową swoistość formy łatwo sobie uzmysłować na przykładzie sarmackiego (choć niekoniecznie dla każdego szarmanckiego) pocałunku w rękę, który może razić osoby z niektórych kręgów kulturowych z powodu złamania dystansu fizycznego. W jednych kulturach szacunek wyraża się w odpowiednim dystansie, w innych znów – w gestach i dotyku wyrażających uznanie, poufalość, zażyłość. Norma socjologiczna szacunku w indywidualistycznej kulturze zachodniej przyjmuje, że obcy lub znajomi zbliżają się do siebie fizycznie na odległość nie mniejszą niż metr. Wiele osób instynktownie cofa się (co świadczy o braku gotowości do nawiązania bezpośredniego kontaktu), gdy napierają na nie inni ze swoim bezwarunkowym roszczeniem do natychmiastowej uwagi, reakcji i specjalnego traktowania, które – dla odmiany – zdradza brak taktu i wyuczucia sytuacji. Także wśród zwierząt nagła i forsowna bliskość innych osobników wzbudza rezerwę i poczucie lęku. Aby wyjść poza schemat zachowań typu „ucieczka czy atak”, „dominacja czy podległość” i rozwijać międzyludzkie, subtelne, zakładające wrażliwość i świadomość relacje prowadzące do wzajemnego poszanowania, akceptacji, kooperacji i wreszcie więzi (czyli do bogatego życia społecznego), warto stymulować rozwój tych prospołecznych zachowań regularnymi i zróżnicowanymi ćwiczeniami edukacyjnymi. Są one znacznie skuteczniejsze i przyjemniejsze dla wszystkich uczestników aniżeli tradycyjna perswazja, uporczywe napominanie i „wpajanie” zasad. O tym, że znajomość zasad, wiedza o etyce, inteligencja i błyskotliwość nie mają bezpośredniego wpływu na zachowanie, że potrzeba tu zupełnie innej pracy – właśnie regularnego, umiejętnego treningu – przekonuje bezradny nauczyciel etyki i skądinąd wielki jej znawca, Martin Buber:

„Staram się wyjaśnić moim uczniom, [...] że nie należy bić słabszego, i od razu widzę zduszony uśmieszek w kącikach ust klasowego osiłka; staram się wyjaśnić, że kłamstwo rujnuje ludziom życie, i oto dzieje się rzecz fatalna: największy kłamczuch w mojej klasie pisze olśniewające wypracowanie o niszczycielskiej sile kłamstwa. Popelnilem błąd, ucząc o etyce...”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Martin Buber, *Über Charaktererziehung*, w: *Reden über Erziehung*, Gütersloher Verlagshaus, Heidelberg 1953, s. 64.

Formy, rytuały i etykiety służą ekspresji *poczucia szacunku*. Także lekceważenie i pogarda doczekały się licznych form wyrazu: od charakterystycznego grymasu ust, pełnych odrazy spojrzeń, po jednoznacznie obraźliwe gesty (przykładowo „gest Kozakiewicza”). W porównaniu z tym wątpliwym bogactwem nasze formy *wyrażania szacunku* są nieliczne i ubogie. Tymczasem potrzeba i poczucie szacunku mają kluczowe znaczenie etyczne: godzi się okazać i odwzajemnić autentyczny, niewymuszony szacunek wobec człowieka jako takiego. I mimo że nie brak sytuacji, kiedy trudno nam odczuwać szacunek i nie mniej trudno powstrzymać moralną odrazę, okazanie minimalnego choćby szacunku jest dla obu stron rzeczą zbawienną – traktując kogoś, kto swym zachowaniem usilnie poddaje w wątpliwość własne człowieczeństwo, w taki sposób, jak gdyby mimo wszystko zachował niezbywalny *potencjał człowieczeństwa*. Kierując się impulsywną chęcią zemsty, sami upodobnilibyśmy się do barbarzyńcy.

Szacunek może być zróżnicowany w swym nasileniu, zależnie od balansu uczuć, które wzbudza w nas dana osoba ze względu na swoje zachowania, w tym: podziwu, troski, zaufania, rezerwy, lęku itd. Poczucie szacunku jest czymś niezwykle delikatnym i rodzi się we wczesnym dzieciństwie, w przedwerbalnych, zmysłowo-emocjonalnych relacjach z najbliższymi, kiedy niemowlę postrzega i identyfikuje innych jako ludzkich bliźnich. Za pośrednictwem gestykulacji, mimiki, kontaktu wzrokowego rodzą się uwaga, empatia, zaufanie – coś, co Axel Honneth nazwał „widzialnością społeczną”<sup>2</sup> innych osób dla „mnie”. „Widzialność” oznacza tu zauważalność, wycucie, szacunek i uznanie dla innych jako już nieobojętnych, ale właśnie „znaczących” innych, na których obecność odpowiadamy w sposób zaangażowany i uczestniczący (*Anteilnahme*)<sup>3</sup>. W dziecięcych oczach inni nabierają „znaczenia” (*Geltung*)<sup>4</sup> lub innymi słowy: przestają być nieważnym tłem, a stają się punktami odniesień nacechowanych ważnością i sensem. Szacunek wywodzący

<sup>1</sup> Axel Honneth, *Soziale Sichtbarkeit*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2008, s. 14–16.

<sup>3</sup> Tamże, s. 16.

<sup>4</sup> Tamże, s. 15.

się z bardziej pierwotnych odczuć potrafią okazywać sobie (a także ludziom) również zwierzęta. W relacjach międzyludzkich szacunek odgrywa rolę absolutnie kluczową: umożliwia i cementuje wszelkie pozytywne relacje i jako taki odgrywa wielką rolę w przestrzeganiu reguł społecznych. Szanujemy owe reguły, jeśli potrafimy dostrzec w nich wyraz troski o najważniejsze ludzkie wartości: od życia, bezpieczeństwa i własności po wolność, sprawiedliwość i szczęście. To nie ślepe posłuszeństwo i strach przed karą, lecz świadomość gwarantowanych swobód i dóbr jest moralną odpowiedzią na prawa. I tylko wtedy budzą one szacunek, jeśli taką gwarancję rzeczywiście dają. Bez poczucia szacunku uzyskamy niewiele więcej ponad ślepe posłuszeństwo z obawy przed sankcją. Zaburzony rozwój naturalnego (pierwotnego wobec konwencji) poczucia szacunku sprawia, że ludzie mogą mieć problem z adekwatnym postrzeganiem i przestrzeganiem reguł społecznych. Nie rozumiejąc ich, przeinaczają je<sup>5</sup>. Nie umiając odczuwać szacunku dla ludzkich osób jako „znaczących” czy choćby „widzialnych”, będą ignorować ich znaczenie. Zachowując się w sposób odmienny, niż wypływałoby to z poczucia szacunku, zapłacą za tę (być może niezawinioną przez nich) niezdolność do „widzenia” innych samowykluczeniem i piętnem społecznym: „Ci bowiem, którzy nie są w stanie zrozumieć adekwatnego sensu normatywnego zinstytucjonalizowanych społecznie praktyk, izolują się od reszty społeczeństwa, które jest zintegrowane dzięki temu, że opanowało wszelkie formy wzajemnego uznania z szacunkiem na czele”<sup>6</sup>.

Uczenie szacunku kojarzone jest opacznie z uczeniem „moresu”, czyli okazywania jednostronnych, formalnych i zgoła feudalnych uprzejmości rozmaitym funkcjonariuszom, autorytetom, przedstawicielom instytucji i władzy, osobom dominującym bądź uprzywilejowanym. Jednostronność taka rozwija niewiele więcej ponad uległość i zależność, a z poczuciem autentycznego szacunku związana jest tak luźno jak tzw. postawa przybierana instrumentalnie.

<sup>5</sup> Por. A. Honneth, *Das Recht der Freiheit*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2011.

<sup>6</sup> Tamże, s. 206.

Dopiero szacunek odwzajemniany, jego regularne przeżywanie na zasadzie symetrycznej zwrotności i wymienności w takich relacjach, jak składanie i dotrzymywanie obietnic, podejmowanie zobowiązań, powierzanie i dochowywanie tajemnic, i wreszcie równorzędna kooperacja sprawiają, że uczymy się odczuwać szacunek w sposób pełny i dojrzały. Pierwsze okazje do takich doświadczeń dają relacje rówieśnicze. Rówieśnicy to są pierwsi nieautorytatywni *równi*, pierwsi partnerzy z prawdziwego zdarzenia w dziecięcym życiu. Wzajemność rodzi się wśród równych: obopólna, symetryczna wymiennosc ról jest warunkiem poczucia sprawiedliwego uczestnictwa i partnerstwa. Bez niej nie możemy spodziewać się tego, że ludzie będą zdolni rozumieć i współodczuwać z drugim człowiekiem jego stany, potrzeby, idee i emocje. Nie będzie mowy o koleżeństwie, solidarności, kooperacji

Niewiele jest ćwiczeń pozwalających doświadczyć szacunku na poziomie afektywnym, empatycznie, z możliwością rozległej, szczegółowej, metodycznej refleksji. Poniżej prezentujemy ćwiczenie opracowane przez niemiecką psycholożkę Evę Marsal i japońskiego filozofa specjalizującego się w edukacji filozoficznej młodzieży Takarę Dobashi<sup>7</sup>. Ćwiczenie jest przydatne w pracy z młodzieżą w przedziale wiekowym 10–14 lat, jednak odpowiedni dobór fotografii, materiałów filmowych lub opowieści stymulujących umożliwia aranżację ćwiczenia w dowolnej grupie wiekowej. Nauczyciel musi przygotować sobie wcześniej pytania pobudzające refleksję, korzystając z Five Finger Method Ekkeharda Martensa<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Autorzy prezentują tutaj scenariusze i stenogramy własnych lekcji i ćwiczeń, które sprawdziły się w trzech kulturowo różnych systemach edukacyjnych: niemieckim, japońskim i polskim.

<sup>8</sup> Na temat tej metody polecamy inne publikacje, w tym: Anna Leśniewska, *Kształcenie przez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*; Ewa Nowak, *Filozofia od przedszkola? Glosa do pracy „Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter”*; Barbara Weber, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, wszystkie teksty w: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, WN IF UAM, Poznań 2009, s. 77–100, 101–110, 111–128; zob. także: Ekkehard Martens, *Dzieci są filozofami*, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, no. 2, <http://ethicsinprogress.org>, oraz Gareth Matthews, *Z dziecięcych rozważań nad szczęściem*, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, no. 3, <http://ethicsinprogress.org>.

Przygotowujemy od 6 do 10 zdjęć przedstawiających pewne scenki. Połowa z nich przedstawia zachowania, które wyrażnie, w sposób socjologicznie i kulturowo zróżnicowany okazują szacunek, niekiedy też wzajemne okazywanie sobie szacunku. Druga połowa zdjęć przedstawia zachowania wyrażnie obraźliwe, pozbawione szacunku. Przygotowujemy prezentację PPT lub sekwencję kolorowych, powiększonych i zafoliowanych fotografii (lub skanów) w ilości odpowiadającej liczbie uczestników (warto mieć kilka kompletów w zapasie). Ćwiczenie jest trójfazowe i wymaga podwójnej, łączonej lekcji (90 minut).

1. Prezentujemy dzieciom zdjęcia, prosimy, aby się uważnie przyjrzały. Każdemu zdjęciu poświęcamy kilkanaście sekund uwagi, oglądamy w skupieniu. Zdjęcia układamy w „wachlarz”. Przykładowe pytania:

- Czy jest coś, co się w tych zdjęciach powtarza, coś, co je łączy?
- A może niektóre zdjęcia różnią się czymś od innych?

Po przeglądzie wybieramy jedno zdjęcie (lub pozwalamy wybrać jednemu z dzieci i wszyscy kierujemy się tym wyborem). Jeśli urządzamy prezentację PPT, zatrzymujemy się przy jednym ze slajdów.

2. Refleksja *fenomenologiczna*:

Co to za wydarzenie, które tutaj widzimy? Co się dzieje? Kto to jest i co robi? Gdzie to się dzieje? (wypowiedzi aż do wyczerpania tematu)

3. Dyskusja *filozoficzna*:

Przyjrzelście się różnym zachowaniom, poprzez które ludzie żyjący w naszym społeczeństwie (albo – zależnie od treści zdjęcia – ludzie żyjący w różnych miejscach na świecie, w różnych kulturach) okazują sobie nawzajem szacunek. Spróbujmy teraz o tym porozmawiać.

- 3.1. Refleksja ogólna:

- Jak w ogóle rozumiecie słowo „szacunek”? (refleksja hermeneutyczna)
- Czy szacunek można czuć? Czy to jest uczucie? (refleksja analityczna)
- Jakie uczucia kojarzą się wam z szacunkiem? (refleksja analityczna)
- Jak można wyrażać szacunek? (refleksja analityczna)

- Czy szacunek jest ważny? Dlaczego? (refleksja analityczna)
- Czy człowiek powinien wyrażać szacunek dla każdego człowieka? (refleksja analityczna)
- Dlaczego niektórzy ludzie nie mają dla siebie szacunku? (refleksja analityczna)

3.2. Szacunek jako osobista odpowiedź na to, z czym się spotykamy:

- Kogo albo co szanujemy?
- Kiedy powinniśmy odczuwać szacunek?
- Co się wtedy odczuwa?
- Co się odczuwa, kiedy ktoś nas obraził?
- Jaki powinien być ten ktoś, kogo darzymy szacunkiem?
- Kto szanuje nas? Po czym to poznajemy?
- Czy szacunek i strach to jest to samo?
- Czy szacunek jest pojęciem międzynarodowym? Czy może w różnych kulturach rozumie się go inaczej?

3.3. Szacunek jako uczucie moralne wobec działania, które podziwiamy za jego walory:

- Czy każdego można szanować?
- Kto zasługuje na szacunek?
- Jakie działania zasługują na szczególny szacunek?
- Czy szacunek można kupić?
- Czy szacunek można stracić?
- Czy szacunek można odzyskać znowu, kiedy się go raz straciło? Czy to łatwe?
- Czy można szanować samego siebie?
- Czy można kogoś szanować, kiedy on sam nie ma dla siebie szacunku?
- Czy potraficie szanować kogoś, kto ma zupełnie inne zdanie o czymś niż wy?
- Czy można się z kimś nie zgadzać, ale mimo to go szanować?

3.4. Jak się zachować wobec kogoś, dla kogo nie odczuwamy szacunku:

- Czy możemy odczuwać szacunek „na siłę”?
- Czy szacunek jest zawsze taki sam, czy może być mniejszy albo większy?
- Czy istnieje „fałszywy szacunek”?
- Czy istnieją różne rodzaje szacunku? Sposoby okazywania?



- Czy są takie sytuacje albo zachowania, że traci się szacunek? (przykłady)
- Jak rozmawiacie albo traktujecie osoby, które waszym zdaniem nie zasługują na szacunek?
- Co radzilibyście komuś, kto nie wie, jak się zachować, bo stracił szacunek dla swojego przyjaciela/przyjaciółki? Co on ma zrobić?

### 3.5. Rozszerzenie pojęcia szacunku:

- Czy należy mieć szacunek dla osób starszych? Dlaczego?
- A co z młodszymi? Czy oni nie zasługują?
- Czy szanujemy też przyrodę, naturę?
- Czy szacunek dotyczy tylko ludzi?
- Czy okazujecie szacunek tylko ludziom?
- Czy można szanować także zwierzęta?
- Czy zwierzęta szanują się nawzajem?
- Jak wyglądałby świat, co by się działo, gdyby nie było szacunku? (refleksja spekulatywna)
- Jak wygląda szacunek, czy ktoś umiałby go narysować, namalować? (ćwiczenie)
- Czy jeśli nie odpowiadamy innym na wszystkie pytania, to jest to brak szacunku?
- Co jest przeciwieństwem szacunku?
- Czy szacunek ułatwia życie?

### 3.6. Wychowanie dla szacunku:

- Czy szacunku można się nauczyć? W jaki sposób?
- Czy was trzeba uczyć szacunku? (zapytać każdego osobiście, przyjaźnie)
- Czy szacunek to jest coś wrodzonego, wyuczonego, czy może wymuszonego? Jak sądzą?
- Jak dzieci uczą się szacunku? Jakie sposoby znacie?
- Czy to, że inni okazują nam szacunek, do czegoś nas zobowiązuje? Do czego?

### 3.7. Szukanie synonimów (refleksja analityczna, precyzowanie i wzbogacanie języka)

- Jakie inne, podobne do szacunku słowa przychodzą wam do głowy? Jak byście nazwali szacunek inaczej? Czy te słowa znaczą to samo co szacunek, czy tylko krzyżują się z szacunkiem, ale znaczą jeszcze coś innego?



- Jak byście opisali albo zdefiniowali szacunek? Kto zacznie? (niech wiele osób coś swobodnie doda, zapisujemy wszystko na tablicy, dziękując)

Podsumowanie:

Co wydało wam się szczególnie ważne, jeśli chodzi o temat szacunku, teraz, po całej tej dyskusji filozoficznej?

Alternatywa (narracja zamiast prezentacji wizualnej):

1. Prezentacja niedługiej opowieści (objętość: 1/3 strony). Każde z dzieci otrzymuje wydruk, ewentualnie z niewielkim motywem graficznym (zdjęcie, rysunek).
2. Refleksja *fenomenologiczna*: Co się zdarzyło w tej opowieści? Kim są ci ludzie i co robią? Co tu się naprawdę dzieje? Kto opowie? Kto uzupełni? Co pominęliśmy? Czy ktoś jeszcze widzi coś ważnego w tej historii? Itd.
3. Dyskusja *filozoficzna*.

Przykładowe opowieści:

### (1) Ania i Krystian

Ania i Krystian są od roku w tej samej szkole. W tej samej klasie. Są kolegami, ale się nie przyjaźnią. Pewnego dnia Ania na długiej przerwie obserwuje kłótnię między dwoma kolegami. Krzyczą coraz głośniejsze, za chwilę na pewno któryś zaatakuje. Wszyscy się przyglądają, nikt nie ma odwagi włączyć się i przerwać im. Nagle Ania widzi, jak podchodzi do nich Krystian. Jeden z chłopaków krzyczy do drugiego: „Nie chciałeś słuchać, to teraz poczujesz!”. Drugi na to: „Tylko spróbuj, ciekawe, czy wystarczy ci odwagi”. Na to Krystian: „Hej, wy dwaj, dość tego! Znać się tak długo, a teraz nagle co?! Jak się pobijecie, nic to nie da. Będzie tylko gorzej”.

Ania, która przysłuchuje się temu, myśli sobie: „Krystian jest odważny, chociaż nie wygląda na takiego. Hm, nigdy bym nie pomyślała! Szacun... Szczерze”.

### (2) Tina i Kaśka

„Tina, zaczekaj, dokąd znowu uciekasz? Nie masz nawet minuty czasu dla mnie?” Tina staje jak wryta, Kaśka biegnie do

niej. Staje przed nią i mówi: „Tina, ostatnio znikasz od razu po szkole i nawet nie odpowiadasz na sms-y. Nie było cię nawet na urodzinach u Moniki. Co się z tobą dzieje?”. Tina jakoś się wykręca, ale w końcu zaczyna mówić: „Moja mama jest w szpitalu. Muszę się opiekować moim bratem i gotować dla nas. Nie mam nawet czasu odrobić lekcji, wszystko po łebkach... A poza tym...”. Tina wzrusza ramionami. Kasia pyta zdziwiona: „a nie masz babci albo dziadka, żeby ktoś wam pomógł w domu? Albo jakieś cioci?”. „Oni mieszkają na Pomorzu, za daleko”, odpowiada Tina. „Ale chcę udowodnić mamie, że dam radę. Inaczej przyjdzie jakaś obca kobieta z pomocy społecznej i dopiero będzie piekło!”. „Szacun...!”, mówi Kaśka. „Nie wiem, czy bym tak potrafiła”. „Na pewno, gdybyś tylko musiała”, mówi Tina. „Ale wyobraź sobie, za tydzień mama wraca i ma być całkiem wyleczona. Czy to nie jest fantastyczne?” „Super”, mówi Kaśka. „I wtedy przyjdiesz do mnie, Tina. Na cały weekend. I ja będę dla ciebie gotować”.

*Autorka: Marion Parsch*

Pytania organizujące dyskusję filozoficzną:

- Jak wyglądają wzajemne relacje między ludźmi w tej historii? Co łączy ludzi, a co ich dzieli?
- Co łączy obydwie historie?

Dyskusję możemy kontynuować, wybierając pytania z sekwencji od 3.1 do 3.8 (zależnie od ilości czasu, który nam pozostał, wybieramy z każdej sekwencji po jednym pytaniu lub po kilka (jeśli mamy do dyspozycji podwójną lekcję). Na koniec prosimy grupę o możliwie trafne, wspólne zdefiniowanie „czym jest szacunek”. Możemy podnieść motywację uczniów w ten sposób: „gdybyście mieli wytłumaczyć mieszkańcom innej planety, nieznaną szacunku (ale znającym język polski na poziomie podstawowym), czym jest szacunek i dlaczego jest potrzebny, to co byście im powiedzieli? Jak byście im pokazali najprostsze formy szacunku? Możecie to zademonstrować?” (pantomima, ewentualnie odegranie kilku scenek i *role-playing*, wideodokumentacja lekcji).

## Część II. DYSTANS

### Interaktywna gra „Dystans i bliskość”

Czas: Około 10 minut na przygotowanie i przeprowadzenie ćwiczenia i 20 minut na refleksję. Aby uczestnicy wynieśli z ćwiczenia jak najwięcej, nauczyciel musi zadbać o skupienie i dostatecznie dużą przestrzeń. Ćwiczenie wykonuje się w parach. Następnie uczestnicy reflektują i dyskutują o tym, co zaobserwowali u siebie i partnera. Nauczyciel korzysta z pytań, które przygotował uprzednio metodą Five Finger.

Nauczyciel instruuje uczniów w taki sposób:

1. Proszę dobrać się w pary.
2. Stać w odległości pięciu metrów jedno od drugiego. Proszę się wyciszyć.
3. Jedna osoba stoi bez ruchu. Jej partnerka/partner ma za zadanie krok po kroku, bardzo powoli zbliżyć się do niej. Po każdym kroku robi przerwę, obserwuje dokładnie własne uczucia, a także twarz, wzrok, mowę ciała partnerki/partnera. Stara się ocenić, czy może się jeszcze bardziej zbliżyć do niej/niego.
4. Kiedy czuje, że nie powinna/powinien podchodzić bliżej, kończą grę.
5. Partnerzy zamieniają się rolami: osoba dotąd „aktywna” staje bez ruchu, podchodzi do niej drugi partner, powtarza wszystkie polecenia itd. Gra się kończy. Wszyscy siadają razem i rozpoczynają refleksję.

### Ewaluacja ćwiczenia metodą Five Finger

1. Refleksja *fenomenologiczna*:
  - Co zaobserwowaliście w czasie ćwiczenia? Jak się zachowywali ci, którzy aktywnie podchodzili? Jak zachowały się osoby „bierne”? Czy zwróciliście uwagę na gesty, wyraz twarzy, mimikę, wzrok?
  - Co czuliście? Jak się czuł wasz partner/partnerka?
  - Czy łatwiej było zbliżać się do partnera, czy raczej czekać, aż on sam się zbliży?
  - Co się działo, kiedy przymierzaliście się do kolejnego kroku? Czy były jakieś znaki ostrzegawcze?

- Jak blisko udało wam się podejść?
  - Kto wołał zachować większy dystans?
2. Refleksja *hermeneutyczna*:
- Jak wytłumaczyć te uczucia, które mieliście podczas ćwiczenia?
  - Co te wszystkie uczucia oznaczają?
  - Jak wytłumaczyć to, że zatrzymaliście się akurat w takim miejscu?
  - Jakie gesty, wyraz twarzy, uśmiech itp. były dla was najbardziej wymowne, kiedy obserwowaliście partnera i zastanawialiście się, na ile jeszcze możecie do niego podejść?
  - Czy zdarzyło wam się coś powiedzieć do partnera? Czy on sam coś mówił?
  - W jakich sytuacjach życiowych ważne jest „zachowanie dystansu” albo też „aktywne zbliżenie się do kogoś”? Czy to się jakoś wiąże z etyką? Jak ważne w życiu młodych ludzi są takie rzeczy, jak zapytanie, zagadnięcie, zaproszenie kogoś, nawiązanie kontaktu, onieśmienie, „bycie mimoza”, mówienie sobie per pan i per ty, prywatność, intymność itd.?
3. Refleksja *analytyczna*:
- Użyliście do tej pory takich określeń, jak... (nauczyciel wymienia określenia, które padły w rozmowie)
  - Jak byście najtrafniej opisali wasze przeżycia?
  - Jakie wzbudziły skojarzenia? Z czym powiązaliście te doświadczenia, z jakimi sytuacjami w życiu?
  - Czy łatwo jest kierować się uczuciami, jeśli to są uczucia mieszane?
4. Refleksja *dialektyczna*:
- Czy jest różnica, kiedy obserwuje się siebie i kiedy obserwuje się inną osobę?
  - Czy na początku ćwiczenia było wam łatwiej niż na końcu ćwiczenia?
  - Dlaczego ostatecznie udało się wam podejść tak blisko? Skąd taki przełom?
  - A jak to wygląda w życiu prywatnym i w życiu publicznym? A w innych kulturach?
  - A w różnych fazach naszego życia, w dzieciństwie, młodości, dorosłości? Kiedy wolimy bliskość, a kiedy szukamy dystansu? Jak wyjaśnić te różnice?

5. Refleksja *spekulatywna (intuicyjno-kreatywna, hipotetyczna)*:

- Czy każde spotkanie z innym człowiekiem daje automatycznie przyzwolenie na kontakt?
- Czy wszyscy ludzie dają sobie radę z nawiązaniem kontaktów z innymi?
- Jak się zachować, kiedy spotykamy na swojej drodze nieznanego człowieka, obcego, kogoś, kto budzi lęk?
- Co dają nam takie doświadczenia? Czego się nauczylście?
- Co by było, gdyby kazano nam wszystkim żyć bardzo blisko siebie, nawet z obcymi ludźmi?

*Cel.* Uczestnicy mają się przekonać, jak trudno jest przezwyciężyć dystans wobec drugiego człowieka, przełamać granicę obcości, onieśmienia, rezerwy i znaleźć „właściwą odległość” – taką, na jaką pozwala im szacunek wzajemny i niewerbalne, emocjonalne porozumienie między nimi. W prawdziwym życiu czynimy to zazwyczaj nieświadomie. W tym ćwiczeniu partnerzy uczą się samodzielnie oceniać, na ile sami chcieliby się zbliżyć do innej (mniej lub bardziej znanej im) osoby. Rozpoznają to po niewerbalnych oznakach zachowania (spojrzenie, mimika, gestykulacja, oszczędna komunikacja). Zbytńa natarczywość może zniechęcać lub odstraszać. Z kolei nadmierna nieśmiałość może zubożyć nasze kontakty z innymi ludźmi. Gra staje się trudniejsza, kiedy uczestnicy znają się i grają na poważnie. W grze na jaw wychodzi zwłaszcza chłopięca nieśmiałość wobec dziewcząt. Należy brać to pod uwagę przy ewaluacji efektów ćwiczenia.

### Część III. NIEWIDZIALNOŚĆ SPOŁECZNA I WYKLUCZENIE

#### Ćwiczenie OUTSIDER. Ignorowanie „niewidzialnej” osoby

Na to ćwiczenie potrzebna jest spora pusta przestrzeń. Z grupy wybieramy jedno dziecko, takie, które wierzy w siebie i jest dobrze zintegrowane z grupą. To dziecko będzie

grało rolę outsidera. Reszta grupy bawi się w „Spotkanie, pozdrawianie, rozmowę”. Wszyscy chodzą po klasie swobodnie, witają się ze sobą, ściskają sobie ręce, obejmują. Outsider też chodzi po klasie, ale nikt go nie zauważa, wszyscy go ignorują, traktują jak powietrze, jak niewidzialnego. Nikt nie zwraca na niego uwagi, cokolwiek się zdarzy, omija go i pomija wzrokiem. Po około dwóch minutach nauczyciel wyznacza kolejne dziecko do roli outsidera, wyraźnie informuje grupę, kto nim teraz będzie. Gdy 4–6 osób już odegrało rolę outsidera, zapraszamy grupę do wspólnej refleksji, wszyscy wracają na miejsca lub siadają w kręgu i na gorąco rozmawiają.

Przykładowe pytania, jakie nauczyciel stawia uczestnikom:

- Jak się czuli ci, którzy mieli ze sobą swobodny kontakt? Jak nazwą swoje uczucia? (należy dopuścić do głosu wszystkich, wydobyć najróżniejsze uczucia)
- Jak się czuli ci, którzy grali osobę outsidera, „niewidzialnego”? Niech każdy opowie o swoich przeżyciach i nazwie wszystkie uczucia.
- Czy w prawdziwym życiu zdarzają się podobne sytuacje? Kiedy? Jakie? (opowiedzcie) Jak to wytłumaczyć? Jak pomóc w przyjęciu do grupy ludziom marginalizowanym albo nowym i nieznanym? Co powinna zrobić grupa, żeby się na tych ludzi otworzyć? Co powinien zrobić człowiek marginalizowany (albo nowy i nieznan)? Dlaczego obie strony powinny współdziałać? Gdybyście pracowali jako „terapeuci”, to co byście radzili swoim pacjentom? (*role-playing*: możliwa kolejna gra z podziałem na role *terapeutów* i *pacjentów* oraz z „terapią grupową”).

*Cel.* Dzieci doświadczają, co przeżywa outsider, mogą poczuć i uświadomić sobie, jak to jest być osobą marginalizowaną, społecznie „niewidzialną”, metodami: *role-playing*, *perspective-taking*. Doświadczenie takie, powtarzane co jakiś czas (w nowych aranżacjach), stymuluje rozwój zdolności międzyludzkich od wewnątrz. Nie powinniśmy przeprowadzać tego ćwiczenia w grupie skłóconej. W żadnym razie nie należy wybierać do tej roli uczniów, którzy są rzeczywiście marginalizowani bądź dyskryminowani przez grupę.

## Część IV. INKLUZJA — INTEGRACJA

### Ćwiczenie ewaluacyjne

Każdy uczeń przygotowuje wcześniej kamień, owija go w arkusz białego papieru: na wierzchu zapisuje swoje imię flamastrem. Potrzebujemy 30–40 minut na zajęcia z grupą 15–20 uczniów, większa grupa wymaga więcej czasu. Wychodzimy na otwartą przestrzeń. Rysujemy kredą okrąg o średnicy 8–10 metrów (lub wyznaczamy go śledziami namiotowymi i kolorową linką na trawie). Na środku kładziemy czerwone „serce grupy”, widoczne z daleka. Wszyscy uczniowie kroczą przez kilkanaście sekund po okręgu, w jednym kierunku. W środku stoi nauczyciel. Prosi kolejno każdego ucznia o wejście do kręgu i położenie kamienia w takim miejscu, jakie odpowiada jego pozycji w grupie. „Jak blisko serca Twojej grupy jesteś? Jakie jest twoje miejsce w grupie? Połóż kamień i wróć na okrąg. Nauczyciel prosi wszystkie osoby po kolei, aby zaznaczyły swoje miejsce. Następnie staje przy pierwszym imieniu: prosi ucznia o podejście. Pyta ucznia: „Jak byś wytłuma czył to, że właśnie takie jest twoje miejsce w grupie? Jak się z tym czujesz? Czy to miejsce oddaje Twoje przywiązanie do grupy i przywiązanie kolegów i koleżanek do Ciebie?” „A co na to grupa? Co byście zrobili, żeby przybliżyć miejsce Kasi, Jarka... do «serca» grupy? Co Waszym zdaniem powinna zrobić Kasia, Jarek..., żeby się do tego serca przybliżyć? Co byście zrobili, żeby kamienie leżące najdalej znalazły się bliżej serca? Opowiedzcie...” itd., aż do ostatniej osoby.

*Cel.* Dzieci (a także nauczyciel!) unaoczniają sobie, jak silnie poszczególne osoby zintegrowane są z grupą. Uświadamiają sobie, że niektórzy są wyraźnie marginalizowani. Wszyscy razem mają okazję przemyśleć, w jaki sposób włączyć koleżanki i kolegów do grupy. Konkretnie pytania pozwalają poszukać konkretnych strategii działania. Refleksja na taki temat będzie dla nich z pewnością czymś nowym i zaskakującym. Jeśli przeprowadzimy to ćwiczenie na początku I klasy gimnazjalnej i pod koniec II i III klasy, będzie to dobry sposób na ewaluację procesu inkluzji i integracji. Jeśli odległość od „serca” grupy znacząco się skróci, oznacza



to integracyjny sukces. Współczesna szkoła dzieli, zamiast łączyć. Ćwiczenia stymulujące rozwój umiejętności społecznych powinny być wprowadzane jak najwcześniej. Lekcja etyki może być enklawą wolną od marginalizacji, dyskryminacji i wykluczenia.

Konstruktywne, wspierające relacje wzajemne między ludźmi opierają się nie tylko na zewnętrznych regulacjach, procedurach, racjonalnej wymianie korzyści, komunikowaniu i przyswajaniu informacji w celu budowania „cywilizacji opartej na wiedzy” – za który to proces pragnie dziś uchodzić edukacja powszechna. To, co międzyludzkie, zakłada wszak najpierw to, co ludzkie: poczucie człowieczeństwa „mojego” i „twojego”, poczucie bezpieczeństwa „mojego” i „twojego”, poczucie zrozumienia i bycia zrozumianym: bez tych rzeczy każda cywilizacja – choćby i wyposażona w niebotyczną wiedzę – zmieni się w zwykłe barbarzyństwo.

## Bibliografia

- Buber M., *Über Charaktererziehung*, w: *Reden über Erziehung*, Gütersloher Verlagshaus, Heidelberg 1953.
- Honneth A., *Das Recht der Freiheit*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2011.
- Honneth A., *Soziale Sichtbarkeit*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2008.
- Leśniewska A., *Kształcenie przez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*, w: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, WN IF UAM, Poznań 2009, s. 111–128.
- Martens E., *Dzieci są filozofami*, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, no. 2, czasopismo online, <http://ethicsinprogress.org>.
- Matthews G., *Z dziecięcych rozważań nad szczęściem*, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, no. 3, czasopismo online, <http://ethicsinprogress.org>.
- Nowak E., *Filozofia od przedszkola? Glosa do pracy „Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter”*, w: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, WN IF UAM, Poznań 2009, s. 101–110.
- Weber B., *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, w: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, WN IF UAM, Poznań 2009, s. 77–100.